

Depaepe, Marc

Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919-1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der "Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift"

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 503-522



Quellenangabe/ Reference:

Depaepe, Marc: Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919-1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der "Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift" - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 503-522 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68278 - DOI: 10.25656/01:6827

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68278>

<https://doi.org/10.25656/01:6827>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955

Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert Distanz und Nähe, Kontinuität und Diskontinuität der flämisch-katholischen und der nationalsozialistischen Pädagogik für die Zeit bis 1945/55. Für einige der zentralen Themen der NS-Ideologie, vor allem für den Primat der Willenserziehung, für die Ideologie der Mutterschaft und ein volkhaftes Denken sind dabei Affinitäten und Kontinuitätselemente, für den Rassismus und Biologismus eher Distanz nachzuweisen. In der Retrospektive nach 1945 wurde diese Affinität eher verdrängt und die systematische Differenz von katholischer und NS-Pädagogik, exemplifiziert im Werk F. W. FOERSTERS, behauptet.

1. Problemstellung

Wer die Entwicklung von Erziehung und Unterricht in Belgien für die Zeit bis 1945 studiert, kann besonders für Flandern die katholische Pädagogik nicht ignorieren. Der Katholizismus, Religion und Kirche, fungierte dort als wichtigste Instanz für Form und Inhalt des pädagogischen Denkens und Handelns (VAN HAVER 1995). Für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts sind mit der Untersuchung der katholischen Pädagogik zumindest zwei interessante Fragen verbunden, die bisher nicht hinreichend beantwortet wurden (DEPAEPE 1997): zum einen die Frage nach der wissenschaftlichen, theoretischen wie auch inhaltlichen Kongruenz der katholischen Pädagogik mit den verlockenden Angeboten der faschistischen Systeme der Zwischenkriegszeit, zum andern die Frage nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität in der katholischen Pädagogik der Vor- und Nachkriegszeit¹.

Zwar distanzierte sich FRANS DE HOVRE als Galionsfigur der katholischen flämischen Pädagogik noch 1934 öffentlich von der Weltanschauung des Nationalsozialismus (DE HOVRE 1934, S. 275ff.; 1935, S. 218), dies verhinderte jedoch nicht, daß die katholische Erziehungslehre in der Zwischenkriegszeit aufgrund ihrer zentralen Annahmen in mehrerlei Hinsicht mit jener des Faschismus und des Nazismus verwandt war.

Das äußerte sich zunächst auf wissenschaftstheoretischer Ebene. Wie bei jeder normativ-dogmatischen Vorgehensweise lag der Ausgangspunkt der katholischen pädagogischen Theorie ebenso wie der sogenannten Pädagogen der (faschistischen bzw. faschismusenahen) *Neuen Ordnung* in einer nicht problematisierten Weltanschauung. Sie fungierte als eine Art archimedischer Punkt, von

1 Für Deutschland sind diese Fragen zum Teil schon in HORN (1996, S. 171–214) behandelt worden.

dem aus die Welt durchschaut und verändert werden konnte (DEPAEPE 1987), und sie lieferte einen festen normativen Rahmen, aus dem konkrete und, so schien es, jederzeit brauchbare, allgemeingültige Regeln für das praktische Erziehungsverhalten abgeleitet werden konnten. Dadurch, daß sie sich selbst außerhalb der und über die Zeit stellte, entfremdete sich die normativ-dogmatische Pädagogik jedoch im Grunde genommen von sich selbst; denn eher als eine ‚Pädagogik‘ erschien die normative Erziehungslehre jetzt als angewandte ‚Ethik‘. Sie fand ihre Identität jedenfalls nicht so sehr in einer ‚Philosophie‘ der Erziehung, sondern in einer radikal und absolut gedachten Ideologie ‚für‘ die Erziehung, die – und das ist wesentlich – im Machtkampf mit den anderen Weltanschauungen immer beweisen wollte, daß sie im Recht war.

Viel auffälliger als die wissenschaftstheoretische Übereinstimmung war jedoch der inhaltliche Parallelismus zwischen der katholischen Mobilisierung der Masse und den extremeren Formen der ideologischen ‚Verführung‘ in den dreißiger Jahren (BALTHAZAR u. a. 1994). Über zahlreiche Massenorganisationen – für Erwachsene ebenso wie für die Jugend – führten die Kirche und die Befürworter der *Neuen Ordnung* einen engagierten Kampf gegen den ‚gottlosen‘ Kommunismus (LATU 1946; LEYSEN 1995, S. 55 u. 290) und gegen den ‚sittlichen‘ Verfall, der seit den ‚leichtlebigen‘ zwanziger Jahren so gut wie überall auf dem Alten Kontinent aufgelebt sei. Die These der zunehmenden Sittenverwilderung diente einer großangelegten pädagogischen Offensive, die sich sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtswesens zeigte (SIMON 1994). So war in der Familie, in den verschiedenen Formen der Jugendorganisation und in der Schule ein deutlicher Vorrang einer autoritären Erziehung zu erkennen, die sich auf einige zentrale moralische Werte konzentrierte. Dabei wurde vor allem die Notwendigkeit der ehelichen Treue, eines großen Kindersegens und einer deutlichen Rollentrennung der Geschlechter unterstrichen; und gerade in solchen Aspekten der Familienpolitik kamen die katholische Kirche und die Ideologie der *Neuen Ordnung* einander recht nahe (DEPAEPE/SIMON 1998; DEPAEPE, 1998a). Auch die katholische Jugendbewegung zeigte trotz des Widerstands des KAJ²-Leiters JOZEF CARDIJN gegen den Nationalsozialismus und gegen den Rexismus³ eine Reihe von Analogien mit der *Neuen Ordnung*: Nachdruck auf Autorität, gekoppelt mit einer begeisterten Führerschaft und dem Streben nach einer organisch verbundenen, hierarchisch geordneten und solidarischen Volksgemeinschaft (CAMMAER 1983). Zwar mögen Idealisten sich dabei nach einem anderen Gesellschaftssystem „ohne Egoismus, Berechnung oder Scheinheiligkeit“ (VAN ISACKER 1983, S. 85) gesehnt haben, das änderte aber nichts daran, daß auch die katholische Aktion zum Gefangenen des seit dem Ende des 19. Jahrhunderts sich beschleunigenden Prozesses der Massenbildung geworden war, mit der damit verbundenen Angst vor Aufstand und kultureller Dekadenz, weiter geschürt durch die Weltwirtschaftskrise (REYNEBAU 1994).

Die gleiche irrationale ‚Generationsangst‘ war für die Praxis und Reflexion

2 KAJ = „Katholieke Arbeidersjeugd“ (Katholische Arbeiterjugend). Ab 1927 wurde diese Bewegung auch international bekannt und wuchs zu einer Welt-KAJ heran.

3 Katholisch-faschistische Partei im (französischsprachigen) Belgien (nach der Zeitschrift *Christus Rex* benannt) unter der Leitung von LEON DEGRELLE, die während des Zweiten Weltkriegs mit den Nazis kollaborierte.

des Unterrichtswesens bestimmend. Noch in den dreißiger Jahren (und auch weiterhin) bildete hier die Autorität und die moralische Macht der Lehrkräfte über die Kinder den harten Kern der Rhetorik, die schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts um das Berufsethos der Lehrperson gewoben worden war (DEPAEPE/DE VROEDE/SIMON 1993, S. 150 f.). Aller Reformpädagogik zum Trotz mußte der Lehrer ‚Herr und Meister‘ seiner Klasse bleiben und sich als die Referenzfigur schlechthin darstellen, zu der die Jugend aufschauen und in der sie sich selbst wiedererkennen sollte.

„Worte wecken, Vorbilder ziehen an“, so lautete denn auch die pädagogische Devise des westflämischen Priesterpädagogen ALBERIC DECOENE (1924, S. 53–55), der zusammen mit F. DE HOVE an der Wiege der *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (im folgenden: VOT) stand (DE VROEDE u. a. 1987, S. 445–529). Konkret führten ihre Bemühungen zum Aufbau einer ‚christuszentrierten‘ pädagogischen Praxis, die primär an Willensbildung, Charakterstärke und Selbstdisziplin ausgerichtet war, die u. a. über eine repressive sexuelle Erziehung verfolgt wurde. Die Forderung nach Zucht stützte sich auf die pädagogische Ideologie der katholischen Kirche des späten 19. Jahrhunderts, die letztendlich aus der Angst vor Emanzipation, Wissenschaft und Autonomie entstanden war (DE CLERCK/DE GRAEVE/SIMON 1984, S. 46). Insofern kann die pädagogische Offensive der Katholiken auch als eine Art von pädagogischer Abwehr der Zivilisation⁴ betrachtet werden, gespeist aus der Sehnsucht nach der Idylle der verloren geglaubten vorindustriellen ländlichen Gemeinschaft.

Es ist übrigens bemerkenswert, daß die gleiche Idylle manchen Reformpädagogen inspirierte (DEPAEPE 1998a), während sie gleichzeitig auch in der beinahe religiösen Verankerung der flämisch-nationalistischen bzw. „dietsen“⁵ Erziehungslehre (DE CLERCK 1988) und in traditionellen Sitten und Gebräuchen gegeben war. Eine Broschüre des VNV⁶ aus dem Jahre 1942 behauptete entsprechend unumwunden, daß der Gottesgedanke den Schlußstein der „totalitären“ Weltanschauung auf volkstümlicher Grundlage bilden müsse (De Volksche Opvoeding 1942, S. 9). Dies hat in den späten dreißiger Jahren zu einem mehr als zufälligen Interesse an der „Heimatkunde“ geführt (vgl. z. B. VAN DEN BRANDE 1936; MICHIELSEN/DE WACHTER 1939), die ja auch vom deutschen Lehrplan 1937 vorgeschrieben wurde (VAN KEMPEN 1939). Die Tatsache, daß die Idee der ‚Totalität‘, die die faschistischen Pädagogen beherrschte, auch in der nach Einheit strebenden katholischen „Totalitätspädagogik“ sowie, als Tendenz, in der reformpädagogischen Bewegung vorhanden war – z. B. im belgischen Lehrplan von 1936, in dem von ‚Globalitäten‘ ausgegangen wurde (vgl. dazu DEPAEPE/DE VROEDE/SIMON 1991) –, beweist zugleich aber, daß die paradigmatische Einheit in Belgien, damals ein Land vielfacher pädagogischer Strömungen, viel größer

4 F. SIMON und D. VAN DAMME (1989) haben dieses Konzept bereits im Zusammenhang mit der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts verwendet.

5 ‚Dietsch‘ oder ‚Diets‘ ist mittelniederländischen Ursprungs und bezeichnet sowohl ‚völkisch‘ als auch ‚deutsch‘; ‚Dietschkunde‘ (vgl. Deutschkunde) war vom Genter Hochschullehrer FRANK BAUER eingeführt worden (PEETERS 1937–1938, S. 489 u. 543).

6 „Vlaams Nationaal Verbond“ (Flämischer Nationalverband), der 1933 als neue politische Partei entstand und sich von einer pluralistisch-demokratischen Front in den zwanziger Jahren zu einer überwiegend katholischen und autoritären Bewegung entwickelte, die im Zweiten Weltkrieg öffentlich mit den Nazis zusammenarbeitete (vgl. DE WEVER 1995).

war, als in der Regel angenommen wird. Vermutlich stellte eben diese theoretische Überlappung, die mit Hilfe einer behutsamen Auslegung des Begriffs ‚Zeitgeist‘ (KOSSMANN 1987, S. 44f.) als ‚Angst vor der Freiheit‘ (FROMM 1941) interpretiert werden kann, die Basis der eher konformistischen Orientierung der damaligen Pädagogiken dar, einschließlich der innovationsgerichteten Reformpädagogik (HALENS 1992, S. 342). Vielleicht stand hinter dem normativ beladenen Diskurs der Pädagogisierung der Masse (SIMON 1994; DEPAEPE 1995) auch vor allem die Furcht vor den gesellschaftlichen Folgen einer kritischen, selbständigen und emanzipierten Jugend.

Alle diese Überlegungen dürfen uns jedoch nicht blind machen gegenüber den Unterschieden, die zwischen den verschiedenen pädagogischen Theorietypen eindeutig fortbestanden. Innerhalb der katholischen Pädagogik blieb das Volkstümliche und Staatliche immer der universell-christlichen Botschaft untergeordnet (DE HOVRE 1922–1923a), während die Reformpädagogik bekanntlich (LITT 1927) das erfahrungsgerichtete „Wachsenlassen“ über das normativ geleitete „Führen“ zu stellen versuchte. Auch existierten sowohl innerhalb der Reformpädagogik als auch in den verschiedenen Spielarten der normativen Pädagogik selbst inhaltliche Unterschiede, so daß jede holistische Auslegung als ‚Zeitgeist‘ mit Skepsis betrachtet werden muß. So unterschieden sich die bürgerlichen Reformmodelle der Neuen Schulbewegung noch scharf von den radikalen, die, jedenfalls in der Theorie, die neue Schule in eine neue (z.B. kommunistische) Gesellschaft projizierten, und die katholische Ideologie erwies sich als von grundlegend anderer Art als das Denken der *Neuen Ordnung*. Während Nazismus und Faschismus den Keim der Vernichtung alles Menschlichen in sich trugen, eine Erkenntnis, die erst nach Kriegsende in vollem Ausmaß bewußt wurde, beruhten die christlichen Werte auf einem evangelischen Ideal der Mitmenschlichkeit, einem Programm, das sich jedoch erst Mitte der sechziger Jahre anläßlich des Zweiten Vatikanischen Konzils voll und ganz durchsetzen konnte (ROEBBEN 1995).

Beide Differenzbehauptungen machen aber erneut die Notwendigkeit einer vergleichenden Studie des *Neuen-Ordnungs*-Denkens und der katholischen Pädagogik bewußt, und sie lenken zugleich die Aufmerksamkeit auf die Problematik von Kontinuität und Diskontinuität. Obwohl bis zum heutigen Tage keine wissenschaftshistorische Analyse der katholischen Pädagogik vorliegt, ist dennoch deutlich, daß die Befreiung vom Nationalsozialismus nicht das Ende der normativ-katholischen Erziehungslehre in Flandern eingeläutet hat (VAN HAVER 1995). Als eine Art Krönung des traditionellen katholisch-pädagogischen Paradigmas erschien zwischen 1951 und 1954 *De katholieke encyclopaedie van opvoeding en onderwijs*, während die beiden Priester DE HOVRE und DECOENE mit Rückendeckung der Löwener Professoren V. D'ESPALLIER und A. KRIEKEMANS nach 1945 ungestört mit der Herausgabe der VOT weitermachten, die erst 1955 bis 1956 ein neues Layout, einen neuen Titel und eine neue Chefredaktion erhalten sollte. Diese Beobachtung scheint mit der Hypothese übereinzustimmen, daß das demokratische Erwachen nach dem Krieg eher zu einer Vertiefung der Tendenzen führte, die bereits vor dem Krieg vorhanden waren, anstatt zu grundlegenden Veränderungen im gesellschaftlichen bzw. pädagogischen System.

Im folgenden versuchen wir angesichts solcher Fragen, auf der Grundlage

einer systematischen Analyse der VOT in der Zeit von 1919 bis 1955 beide Aspekte näher zu untersuchen und dadurch nicht nur einen Beitrag zu einem bis heute recht stiefmütterlich behandelten Problem in der belgischen pädagogischen Historiographie (MOENS 1994–1995), sondern auch ein Exempel zum Verhältnis von Katholizismus und Nationalsozialismus zu liefern.

2. *Haß-Liebe – Das Verhältnis zur pädagogischen Revolution in Deutschland*

2.1 *1919 bis 1927 – Prinzipielle Abwehr nationalistischer Erziehungslehren*

Die VOT begann unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg zu erscheinen. Im germanophoben Klima dieser Jahre dichtete der Gründungsherausgeber, der anglophile Priester F. DE HOVRE, der während des Krieges selbst nach England geflüchtet war⁷, dem englischen Erziehungsideal eine „natürliche“ Überlegenheit an, weil es „alle besten schlummernden Kräfte der Seele wachruft und eine Brücke vom sittlichen zum religiösen Erziehungsideal schlägt“. Deutschlands Sturz hingegen verdeutlichte für ihn den „Bankrott der rein wissenschaftlichen Erziehung, den Bankrott der abstrakten Gelehrtheit, den Bankrott der Schulen, die nur Wissenschaft, Kenntnis und Gelehrtheit einpflanzen“ (DE HOVRE 1919–1920 a, S. 89–90). Diese Schlußfolgerung, die für den katholisch-pädagogischen Diskurs der folgenden 35 Jahre bezeichnend blieb, ist, genauer betrachtet, merkwürdig. Der Krieg wird hier in Anspruch genommen, um den Rationalismus – der von DE HOVRE mit dem „Naturalismus“ (d. h. Positivismus) assoziiert wurde (DE HOVRE 1922–1923 a) – zu verurteilen, während man mit ebensoviel Verve hätte argumentieren können, daß es gerade die irrationalen (z. B. die romantischen) Aspekte der deutschen Erziehung gewesen seien, die zum „Weltbrand“ geführt hätten. Wie dem auch sei, der Deutsche, „der gegen sein besiegeltes Versprechen die ruchlose Tat beging, uns unschuldiges Belgien zu überfallen und zu besetzen“, wurde als Musterbeispiel der Untreue dargestellt, das im Sinne der moralischen Erziehung angefochten werden muß, damit die Kinder lernen, die Doppelherzigkeit zu verabscheuen: „Lüge nicht, ein Deutscher lügt, und falsch sein ist preußisch“ (Joos 1919–1920, S. 100)!

Sicherlich war für DE HOVRE nicht alles schlecht, was aus Deutschland kam. Viele seiner Auffassungen holte er sich bei dem protestantisch-christlichen Pädagogen und Moralphilosophen FRIEDRICH WILHELM FOERSTER (vgl. PÖGGELER 1957; 1995), von dem er mehrere Schriften übersetzte und den er in der VOT auch ausführlich vorstellte und zu Wort kommen ließ. FOERSTER wurde von DE HOVRE wegen seiner „männlichen Haltung während des Krieges“ und „seines Angriffs gegen das militaristische Deutschland“ gepriesen, das ebenso wie der Bolschewismus als „Verletzung der menschlichen Persönlichkeit durch die ‚soziale Maschine‘ (sic)“ abgestempelt wurde (DE HOVRE 1919–1920 b). Mit FOERSTER machte er, weiterhin, die einseitig naturwissenschaftlich ausgerichtete Ent-

7 Er fungierte dort als Seelsorger der Flüchtlinge sowie als Direktor des St. Thomas Home in Preston (Lancashire) und lernte das Werk von Kardinal NEWMAN kennen, dem er sein ganzes Leben lang große Bewunderung zollte (MEGANCK 1964–1965, S. 88 ff.).

wicklung des Verstands für den Zusammenbruch Deutschlands verantwortlich. Für FOERSTER war der Wiederaufbau Deutschlands deshalb vor allem eine Sache der moralischen Wiederbewaffnung gegen die „volksaufhetzenden Lügen und die nationale Selbstverherrlichung“, die „zur Selbstüberschätzung und zu nationalem Egoismus“ geführt hätten (DE HOVRE 1920–1921; 1923–1924 a, S. 115–117). DECOENE und DE HOVRE teilten diese Position. Zu Beginn des dritten Jahrgangs der VOT schrieben sie: „Der Krieg hat besser als viele Bände von Büchern bewiesen, daß die Völker Christus nötig haben ... Die Rettung des Westens liegt nur darin, daß Technik und Organisation wiederum dem Leben der Seele und dem höchsten Gut der Seele unterworfen werden: Christus allein ist der echte Organisator“ (DECOENE/DE HOVRE 1921–1922, S. 6).

Aus wissenschaftspolitischer Sicht versuchten sie nachzuweisen, daß es letztendlich nur eine einzige echte und wahre Erziehungslehre gebe, nämlich die katholische, die im Gegensatz zum Nationalismus, zum Politismus oder radikalen Sozialismus nicht für den Vorrang der Nation, des Staates, der Gemeinschaft oder der Rasse (DE HOVRE 1922–1923 a; 1923–1924 b) vor der menschlichen Persönlichkeit plädierte, sondern über den „christlichen Organismus“ den Gegensatz von Individuum und gesellschaftlichem Zusammenleben in einer Synthese auflöse. Von allen Ideologien war die christliche, vorzugsweise die katholische, mithin die beste. Sie mußte denn auch die Basis jeder wissenschaftlichen Arbeit sein, zumal sich das Streben nach Kenntnissen um der Kenntnisse willen als eine naturalistische Verfehlung herausgestellt habe. Neutrale und naturwissenschaftliche Pädagogik konnte für DE HOVRE nicht bestehen: Entweder war diese nicht neutral, oder es ging „ganz einfach“ nicht um Pädagogik (DE HOVRE 1925–1926, S. 399).

Auf dem Weg der Wiederauferstehung Deutschlands waren für die katholischen Pädagogen aber sehr bald bereits einige positive Aspekte festzuhalten. So fand DE HOVRE vor allem „den Geist des [katholischen] Rembrandtdeutschen in hohem Maße in der deutschen Jugendbewegung lebendig“ (DE HOVRE 1922–1923 b, S. 529). Sie war, FOERSTER zufolge, die einzige Hoffnung auf Rettung aus dem totalen Untergang. Für ihn stand die Zeit bevor, in der Deutschland sich erneut seiner althergebrachten und übernationalen Berufung bewußt werden und in dieser Berufung die sicherste Gewähr seines eigenen nationalen Lebens finden würde (FOERSTER 1923–1924, S. 472).

2.2 1927 bis 1938 – Das Funkeln einer verbotenen Frucht?

In seinem Bestreben, alle anderen pädagogischen Theorien aus der Sicht der katholischen Pädagogik auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen, stellte DE HOVRE bereits im neunten Jahrgang der VOT das Werk von ERNST KRIECK vor (DE HOVRE 1927–1928), der in Deutschland mehr und mehr als offizieller Pädagoge des Nazismus betrachtet wurde (KRIECK 1927–1928; TENORTH 1988; GIESECKE 1993, S. 31–73). KRIECK, ehemaliger Lehrer im Schwarzwald, wurde von DE HOVRE als Autodidakt gepriesen (DE HOVRE 1927–1928, S. 179), und ihm wurde als Verdienst angerechnet, die Erziehungswissenschaft als (autonome) Geisteswissenschaft oder, besser noch – aber entgegen KRIECKS Selbstverständnis – als eine Normwissenschaft entwickelt zu haben. Der Ausgangspunkt dieser Norm-

wissenschaft war für DE HOVRE letztendlich jedoch nicht akzeptabel. Für ihn war KRIECK mit seiner Philosophie, die aus nicht mehr und nicht weniger als „dem Wiederaufleben des alten deutschen Idealismus Hegels“ bestehe, in das Fahrwasser der radikalen soziologischen Pädagogik geraten (DE HOVRE 1927–1928, S. 182–183). In diesem Zusammenhang war es wiederum FOERSTER, der, zu seinem eigenen Schaden (DE HOVRE 1931–1932 a), in Deutschland seine mahnende Stimme erhob: „Was der Deutsche braucht, ist ein starkes Gegengewicht zu seiner Neigung zu idealistischen Fehlern und zur Abstraktion ... Benötigt wird: Erziehung zum Realismus“ (FOERSTER 1929–1930 a, S. 535 f.).

Daß die Haltung der VOT gegenüber der deutschen Pädagogik immer milder wurde, hatte verschiedene Ursachen. Zunächst war es die Kritik von JULES PERSIJN, der DE HOVRE (1929) in einer Rezension seine mangelnde Kenntnis des Deutschen und der deutschen Wissenschaft vorwarf (PERSIJN 1929–1930, S. 253) – ein Vorwurf, der übrigens für sein gesamtes Oeuvre nicht stichhaltig ist. DE HOVRE zeigte z. B. eine ganz deutliche Präferenz für die Geisteswissenschaft, die für ihn Ausdruck der deutschen Suche nach „lebendiger und lebendgebärender“ Wahrheit war (DE HOVRE 1930–1931 a; 1930–1931 b; 1931–1932 b). Neben der Anziehungskraft des deutschen Modells der Kulturwissenschaften gab es ferner die inhaltliche Sympathie für das deutsche Volk, seine Sitten, Religion, Kunst und Erziehung. In dieser Hinsicht sprechen die Worte z. B. von GERHARD KREKELBERG (1929–1930, S. 23) für sich: „Kristallklar und farbreich muß die deutsche Bildung sein; sie muß dem besten Rheinwein gleichen; ebenso wie er das Blut des Landes ist, muß sie das Blut des Volkes sein. Der deutsche Mensch sei individuell, kunstliebend, philosophisch, synthetisch, gläubig, frei! Von ihm, so wie er ist, muß die deutsche Kunstpolitik ausgehen; sie hat darauf hinzuwirken, was er sein muß: das ist Volkserziehung.“

Der flämischfühlende DECOENE (vgl. D'HEEDENE 1976) verhehlte seine Begeisterung für die „guten, schönen, reinen Jungen und Mädchen“, die „das neue Geschlecht, das christliche Rheinland von morgen“ ausmachten, ebensowenig. Im August 1930 verbrachte er seine Ferien beim Dorfpastor von Sankt-Katharinen nahe Linz und stattete dort der örtlichen Volksschule einen Besuch ab: „Da saßen sie vor mir, die 25 Jungen und die 18 Mädchen von 13–14 Jahren. Alle in die Höhe geschossen, echte germanische Sprößlinge, die in ihrem Äußern die althergebrachten Merkmale des germanischen Stammes trugen, die bereits vor neunzehnhundert Jahren von Tacitus, dem Römer, angeführt worden waren ... Es fiel mir auf, wie ‚diszipliniert‘ die Schüler waren, selbst in der Art und Weise ihrer Antworten, in ihrem lebendigen Ton, im lauten Sprechen, in der Wahl ihrer Worte ... So oft war ich ihnen bereits entlang der Straße oder am Vorhof ihrer Wohnung begegnet und hatte mit ihnen den christlichen Gruß ausgetauscht: Grüß Gott. Ich sah sie dort sitzen: Stümper, Ehrenberg, Adams, Spitz, Klein, Hüttig, Schneider, Büsch, alles Bekannte für mich. Sie saßen dort alle, diese unverdorbenen Westwälder Jungen, höflich und freundlich. Sie saßen dort, breit gewachsen, blond oder fahl und schwächling wie junge Hasen“ (DECOENE 1930–1931, S. 27–28).

Inspirierend für die flämische Volksschule war vor allem aber das deutsche Heimatprinzip, über das ab 1933 auch regelmäßig in der VOT Beiträge erschienen. Man ging davon aus, daß der Kontakt mit der eigenen Sprache, der eigenen Geschichte und der eigenen Heimat nicht allein zu einer „gesunden Vaterlands-

liebe“ (DENIJS 1932–1933, S. 355) führen würde, sondern darüber hinaus der flämischen Sache⁸ insgesamt dienen könnte (PRIMS 1932–1933; ELAUT 1935–1936; für den Kontext DEPAEPE/SIMON/VERBEECK 1994). Wesentlich für diese Hoffnungen war die Tatsache, daß die Heimatkunde auf die Emotionen einging: Heimat wurde als etwas „Subjektives, etwas Inneres“ betrachtet, „worin wir unsere Liebe legen, das die geistige Atmosphäre ist, in dem das Kind zum Manne heranwächst“ (VAN NEUTEN 1933–1934, S. 29; DENYS 1933–1934, S. 39; PRIMS 1935–1936, S. 16; VAN COPPENOLLE 1935–1936, S. 489).

Daß diese Art der Volksverbundenheit in Deutschland leicht in Rassenhaß umschlagen konnte, wurde zwar angemerkt (VERSCHOORE 1935–1936), man störte sich jedoch nicht weiter daran. Im Gegenteil, DE HOVRE (1934–1935; 1935–1936, S. 379) unterstrich in mehr als einer Buchbesprechung, daß die Rassenfrage zwar einen „stark umstrittenen Problemkreis“ ausmache, der aber brandaktuell sei (vgl. auch FOERSTER 1926–1927, S. 496; 1929–1930 a, S. 525–526). In einem Beitrag von ARTHUR VAN HOOFF (1933–1934, S. 151) über „Ihre Majestät, die Maschine und den Kult des Gleichheitsgedankens“ wurde der „jüdische Geist“ für den „herz- und seelenlosen Gewinnkapitalismus, mitverantwortlich gemacht, der die als „demokratisch bezeichnete Maschinenkultur“ kennzeichne. Auch führte ein Jesuit für das Studium der Erde den Begriff der „Geopolitik“ – die Lehre von der „Erdgebundenheit“ und den „von der Natur vorgezeichneten Entwicklungslinien“ – ein, der von den „Deutschen kräftig betrieben“ werde, vor allem nach dem Versailler Vertrag, der zu „stark umstrittenen und einigen wenig vernünftigen Grenzen“ geführt habe (TALLOEN 1936–1937, S. 35).

Vor einem solchen Hintergrund ist es nicht schwer zu begreifen, daß die faschistische Erziehung von Jungen und Mädchen in Italien, der die VOT zwei getrennte Artikel widmete, nicht bedingungslos negativ beurteilt wurde. Über den Faschismus und den Duce selbst, „der gegenüber der Jugend ein ausgezeichneter Pädagoge ist“, berichtete NORAH KOCH (1935–1936 a, S. 540–542) aus Rom vielmehr wie folgt: „Es ist nicht zu verkennen, daß das ONB (Opera Nazionale Ballila [die faschistische Staatsjugend]) in der verhältnismäßig kurzen Zeit seines Bestehens sehr viel erreicht hat [z. B. Sport, Pfadfinderei] ... Wie viel sich auf diesem Gebiet unter dem Einfluß der Sportbewegung, die seitdem durch die ganze Welt gegangen ist, von selbst entwickelt hätte, ist natürlich eine andere Frage. Auch, ob alles, was die Statistiken sagen, der Wahrheit entspricht, oder nur auf dem Papier besteht. Wichtig ist jedoch, daß der faschistische Staat bewußt seine Macht auf den gesamten Lebensbereich seiner Untertanen erstreckt hat, und daß er alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel, geldliche, körperliche und geistige, durchsetzt, damit das junge Geschlecht militärisch im Geiste des Faschismus heranwächst.“

Nach dem Lateranvertrag von 1929, der u. a. Religionsunterricht zum Pflichtfach machte (DECOENE 1950, S. 293), fand auch die Zielsetzung der faschistischen Mädchenerziehung bei den Katholiken Flamens durchaus Anerkennung: „Wenn die Wiegen leer sind, wird die Nation alt und verfällt, hat MUSSOLINI gesagt. Und deshalb wird jede Mädchenerziehung in Italien auf die Fortpflanzung der Rasse und die Versorgung von Haus und Familie ausgerichtet. Deshalb bereitet sich jedes italienische Mädchen auf seine Aufgabe als Mutter des neuen

8 Für die Sprachenproblematik und das Unterrichtswesen siehe DEPAEPE/SIMON/VERBEECK 1994.

Italiener und des neuen Faschisten vor. „Siam‘ le mammine di domani“, hieß es“ (KOCH 1935–1936b, S. 620).

In einem Aufsatz über Kulturpädagogik wies DECOENE (1937–1938a/b) darauf hin, daß MUSSOLINI den Faschismus im Gegensatz zu GENTILE und CROCE nicht als Doktrin oder Lebensphilosophie betrachtete, sondern als Basis für die „neue Organisation des Volkes“. „Niemand besser als die Deutschen habe diese Frage durchschaut“, fuhr er fort. Doch konnte er den deutschen Kulturphilosophen nicht folgen, „wenn sie Kultur auf das nationale Leben beschränken, während sie akzeptieren, daß die Zivilisation im Prinzip international ist. Wenn Kultur, Schön menschlichkeit in der tiefsten Bedeutung, Humanismus ist; wenn der Einzelmensch, der einen Teil davon ausmacht, ein Gebildeter wird, der sich über den rudis, den cultus, den barbarus, den anthropos amousos erhebt, weshalb sollte die höhere Menschenform im Rahmen des Nationalen gefangen bleiben müssen? Weshalb sollte z.B. eine übernationale christliche Kultur nicht möglich sein“ (DECOENE 1937–1938a, S. 139–140)?

Beim Aufbau einer solchen Kultur behielt DECOENE dem flämischen Volk eine führende Rolle vor: „Das flämische Volk ist, nach unserer bescheidenen Meinung, als Ganzes noch niemals ein Kulturvolk gewesen ... Nichtsdestoweniger erfüllt es alle Bedingungen, um ein kräftiges Kulturvolk zu werden. Es ist gesund und unverdorben geblieben, es huldigt noch hauptsächlich der richtigen Wertskala des Lebens, es ist noch christlich ausgerichtet, es hat seine Wurzeln in der alten christlichen Zivilisation ... Der Flame weiß sich für edle, große Dinge zu opfern, sein Leben für Freiheit und Religion zu geben ...: mache den Flamen mündig und unabhängig ... Religion und Geistesbildung, katholische Aktion und flämische Aktion ... Die echte Eurythmie ist die Blume der Kultur und der christlichen Liebe“ (DECOENE 1937–1938b, S. 275–279).

Auch beim Studium der Folklore und der Heimat, die für das Bewußtwerden de „Eigenwerts“, beim Streben nach „Volksveredelung“ und „nationaler Volkserziehung“ ganz wesentlich waren – man denke nur an die „Volksliedbewegung“ oder an die sogenannte „Dietschkunde“ –, blieb Deutschland das leuchtende Beispiel. „Wer das Volk führen will, muß das Volk kennen“, argumentierte der flämische Volkskundler K. C. PEETERS (1937–1938, S. 484f.); und seinen deutschen Kollegen L. BACH zitierend, fügte er hinzu: „Schließlich hat HITLER die psychologische Bedeutung der Aufmärsche, des gemeinsamen Liedes und des Lagerlebens durchschaut, die bewirken, daß sich der Einzelne wieder als Glied einer Gemeinschaft fühlen lernt, der er nehmend und gebend verpflichtet ist. In all diesen Punkten werden seine Erziehungsmaßnahmen und psychologischen Einsichten von der Volkskunde her auf tiefer Kenntnis der Geistesart des Volkes bestätigt. NAPOLEON, HITLER, STALIN, MUSSOLINI ... Wir könnten fortfahren und untersuchen, wie alle Volksverführer erfolgreich sind oder nicht, und zwar je nach ihrer Kenntnis oder mangelnder Kenntnis der Volkspsychologie ... Bei der Volksführung, d. h. Volkserziehung, wird der echte Führer diese Kenntnis einzusetzen wissen, um dem Volk näher zu kommen, um durch besseres Verstehen selbst besser verstanden zu werden.“

Vor allem MARCEL GRYPDONCK, der damalige Assistent von HERMAN J. DE VLEESCHAUWER, dem flämisch-nationalistischen Hochschullehrer in Historischer Pädagogik an der Genter Alma mater (vgl. VERHEYEN 1954, S. 36), blickte 1938 zur Schulreform in Deutschland auf. Obwohl das nationalsozialistische

Evangelium „nach einer Kriegserklärung an die christliche Natur“ klang, enthalte der deutsche Umsturz eine Reihe von klugen Lehren: „Wie man auch einer totalitären Staatsform gegenüberstehen mag, vor allem noch, wo diese durch Rassenvergötterung und Volksanbetung getragen wird, wie man auch den Mangel an persönlicher Freiheit betrauern und alle die Auswüchse verketzern möge, die die unheilvollen Folgen davon sind, muß man dennoch annehmen, daß gerade die unbegrenzte Freiheit bei der pädagogischen Durchführung der große Stolperstein zwischen Theorie und Praxis ist. Der Mangel an unterwerfender Zucht und das libertinische Innovieren jedesmal neuer Auffassungen für die Zielsetzung und die Methoden des Unterrichts und der Erziehung haben uns mit unserer gesegneten Freiheit zur größtmöglichen Unfruchtbarkeit, zu einem gezierten und leblosen Diskutieren über Worte und deren Bedeutung, zu einem ungelenken System des Erteilens des Unterrichts und des Abhaltens der Schule verdammt. Und unsere halsstarrige Bindung an abgestorbene Erziehungsideale, die aus der Zeit stammen, als das Nationalgefühl als wahnsinnige Utopie oder als staatsgefährliche Engstirnigkeit galt, ist jetzt noch dafür verantwortlich, daß die Schule und vor allem die Mittelschule unserer eigenen Tradition, unserer Kultur, unserer nationalen Vergangenheit so fremd gegenüber steht“ (GRYPDONCK 1938–1939, S. 215). Ohne nun daraus unmittelbar schlußfolgern zu wollen, daß das deutsche Erziehungssystem „gut“ oder „ideal“ war, fand GRYPDONCK nichtsdestoweniger bewundernswert, daß es den Deutschen gelungen war, ihren Unterricht „unter ein Zeichen und unter ein Erziehungsideal“ zu stellen und dabei den Nachdruck „vom bleichgelb-verintellectualisierten Jüngling zum wackeren sportlich gebildeten Willensmenschen, der lernen kann, was er will, kurzum, der wollen kann“, zu verschieben (GRYPDONCK 1938–1939, S. 216f.).

2.3 1938 bis 1940 – Härtere Sprache angesichts des Dritten Reichs

In dem Maße, in dem die politischen Implikationen der nationalsozialistischen Erziehungslehre sichtbar wurden und die katholische Kirche als Institution sich auch vom Nazismus distanzierte⁹, verschärfte die VOT ihren Ton gegenüber der Pädagogik der *Neuen Ordnung*. Im Blick auf Deutschland schien man jetzt die Warnung von FOERSTER, HITLER sei die logische Konsequenz von FICHTE und BISMARCK, ernster zu nehmen (DE HOVRE 1936–1937, S. 629). So stellte D'ESPALLIER (1938–1939, S. 139) anläßlich der DE HOVRE-Feier fest, die deutsche pädagogische Revolution habe zu einem Bedeutungsverlust des alten Gymnasiums, „auf Kosten der sogenannten ‚Parteischulen‘ geführt, in denen der Staatsmann, der Soldat, der Leiter von allerhand Dingen, um ein Programm von Deutschkunde, Geschichte, Erdkunde, Biologie herum ausgebildet werde, mit dem höch-

9 Im Anschluß an die päpstliche Enzyklika „Mit brennender Sorge“ (März 1937) verkündete der belgische Kardinal VAN ROEY 1938 die Unvereinbarkeit der Nazi-Doktrin und der christlichen Lehre (LECLEF 1945; BOUDENS/VAN EYCK 1997). Auch in Deutschland, wo es nach dem Konkordat zwischen dem Deutschen Reich und dem Vatikan sogar unter den organisierten katholischen Lehrern Versuche gab, Brücken vom Katholizismus zum Nationalsozialismus zu schlagen, läutete diese Enzyklika einen Wandel hin zu stärkerer Konfrontation ein, ohne allerdings zum offenen Widerstand der Kirche zu führen (HORN 1996, S. 171–173).

sten Ziel der politischen Willenserziehung“. Unter dieser Perspektive bedauerte D'ESPALLIER (1939–1941 a, S. 37) die Gleichschaltung, die einige in Belgien zwischen Wirklichkeitsunterricht (vgl. den Lehrplan von 1936) und Heimatkunde vornehmen wollten, und fand die Propaganda für diese Strategie angesichts der deutschen Entwicklungen nicht mehr angebracht. Am allermeisten wehrte sich D'ESPALLIER (1933–1934, S. 101) jedoch gegen die Typenlehre von E. JAENSCH, die er bereits früher als wenig brauchbar abgelehnt hatte.

Zum Tode von JAENSCH¹⁰ widmete die VOT im Februar 1940 seinem Buch vom „Gegentypus“ ein Themenheft. Während A. KRIEKEMANS (1939–1941, S. 258) hier trotz seines negativen abschließenden Urteils doch noch einige Bewunderung für das „ungemein reichhaltige“ Werk mit manchmal „überraschenden Erkenntnissen“ zeigte, war D'ESPALLIERS (1939–1941 b, S. 267) Abweisung eindeutig: „Mit dieser Lehre von JAENSCH, mit der Aufsaugung der Heimatidee durch die Blut- und Bodentheorie ... stehen wir ... vor den auffälligsten ‚Umbewertungen‘ oder richtiger vielleicht vor den tragischsten ‚Entwertungen‘ aller Werte. Es ist eine große Dosis Mut erforderlich, um die letzten Publikationen der einst so blühenden deutschen Pädagogik noch durchzusehen. Wir stehen hier vor einer Kollision zwischen Wissenschaft und Regime, die nur im Deutschland von heute, das an Rassenwahn und einem Zugrundegehen in Massenpsychose leidet, möglich ist.“ DE HOVRE (1939–1941, S. 301–303) schloß sich dem an: „Von JAENSCH als wissenschaftlichem Psychologen, Philosophen und Pädagogen wird wenig oder nichts übrig bleiben ... Es bleibt unsere Überzeugung, daß der Seelenkunde durch simplistische Köpfe wie JAENSCH keinesfalls gedient wird ... Vielleicht hat er auch selbst die wissenschaftliche Armut seines Werks eingesehen und einen bequemen Ausgleich gefunden, indem er sich mit Haut und Haar an eine erfolgreiche Bewegung wie den Nationalsozialismus anhängte. Bei J. ist es jedenfalls deutlich, daß die instinktive oder intuitive Kenntnis der wissenschaftlichen Untersuchung zuvorgekommen ist. Der Psychologe in ihm ist durch den Propagandisten überrumpelt worden; das ‚Institut für philosophische Anthropologie‘ wurde in eine politische Propagandazentrale umgewandelt.“

2.4 1940 bis 1945 – Weg von der Kritik während des Krieges

Unter dem Einfluß der Zensur (wenn sie denn dafür verantwortlich war¹¹) wurde die Kritik an den deutschen pädagogischen Entwicklungen während des Krieges eingeschränkt. Auf theoretischer Ebene unterstrich man vor allem dasjenige, was die katholische Pädagogik mit der Neuen Zeit und der *Neuen Ordnung* verband. DE HOVRE (1941 a, S. 47 u. 50) sprach vom „Ende einer Geistesepoche“ und meinte damit den Untergang des Individualismus, der immer noch mit ‚Intellektualismus‘ und ‚Naturalismus‘ verbunden wurde: „Auf dem Eingangstor der neuen Periode, die mit voller Macht heranbraust, ist das Motto der organischen Betrachtungsweise eingemeißelt: das Ganze ist mehr als die Sum-

10 Von dem in der Zeitschrift ein Foto erschien mit dem nationalsozialistischen Parteiabzeichen auf dem Kragen!

11 Auffällig ist jedenfalls, daß nach der Befreiung nirgendwo darauf verwiesen wurde.

me seiner Teile“ – eine Thematik, die DE HOVRE (1941 b; 1941 c; 1944–1945 a, S. 35; 1944–1945 b, S. 50) auch während des Krieges weiterhin ansprach. Auffallend in diesem Zusammenhang ist, daß die letzte Kriegsnummer der VOT mit einer nicht rein negativen Besprechung von F. NIETZSCHE endete. Er wurde von DE HOVRE (1944–1945 c, S. 91–93) „als Wortführer der modernen Geistesgesinnung“ und als „Entlarver der modernen Geisteszerrüttung“ vorgestellt, der allerdings selbst „die Erbqual des Individualismus“ verkörpere: „Wäre er zu einem Christen tout court geworden, hätte er die Tiefe und die Höhe eines PASCAL oder selbst eines AUGUSTINUS erreicht ... N. wurde zum Opfer seiner unbarmherzigen, ja unmenschlichen Konsequenz, der Märtyrer seines abstrakten, intellektuellen Gewissens.“

Eine der Konsequenzen des von DE HOVRE angehimmelten „Ganzheitssystems“ war inzwischen, daß das didaktische Plädoyer für die „Heimatgeschichte“ (HEIDENDAL 1941) sowie für einen globalen, totalitären Ansatz noch intensiviert wurde (DENIJS 1941). In der Hoffnung, daß diese einen „aufmunternden Anreiz“ für die Erneuerer des belgischen Lehrplans von 1936 bilden würden, übersetzte DENIJS (1942 a/b), übrigens bewußt „ohne Kommentar“, einige Textstellen aus dem deutschen Lehrplan von 1939, während D'ESPALLIER (1944–1945, S. 19) die modernen Volksschulgebäude in Deutschland als Zeugnis eines „gesunden Regionalismus“ vorstellte. Zugleich aber stellte sich auf inhaltlicher Ebene mehr denn je die Frage nach einer flämischen und frommen Erziehung, die als Exponent des geistigen Reichtums des verknechteten Volkes aufgefaßt werden könnte. DECOENE (1941, S. 43–46; vgl. auch 1942), der die Erziehung zum „Adel“ in der buchstäblichen und sinnbildhaften Bedeutung des Wortes vorstellte, schrieb: „Im System der mißverstandenen Demokratie ... beschließt in vielen Fällen die Hälfte der Masse plus einer über sehr gewichtige Angelegenheiten ... Unbefugte an der Regierung, Bestechung, Zwang und Korruption sind die Folgen davon. Brutale Fakten haben zur Genüge gezeigt, wie eine Landesführung von Liberté, Egalité und Fraternité zu einer sehr unedlen Mischung in den obersten Gliedern der Gemeinschaft führte ... Gefragt sind edle Typen, selbst wenn sie unmittelbar aus den Volksschichten stammen ... Wir sehen beim Volk ein Bedürfnis, sich unter einer Leitung zusammenzuscharen, die fest, gescheit, ehrlich, loyal und ritterlich ist. Das ist Adel. Das ist auch Christlichkeit. Ist Christus nicht für alle Völker der erste und vollkommenste Edelmann?“

Eine andere Annäherung auf theoretischer Ebene bezog sich auf die biologischen Unterstellungen der nationalsozialistischen Bevölkerungspolitik. Wenn auch darauf hingewiesen wurde, daß Menschen keine Versuchskaninchen seien, fand man die deutsche Zwillingsforschung jedoch wichtig genug, um ihr auf dem flämischen Philologenkongreß von 1940 eine Diskussion zu widmen (MERLEVE-DE 1941). Auch D'ESPALLIER (1941) beschäftigte sich im Rahmen seiner Studie über das Einzelkind mit der Notwendigkeit der Bevölkerungspolitik. Er verwies dabei u.a. auf die SS-Broschüre *Siege der Waffe – Siege des Kindes* und auf das Motto HITLERS, „daß durch Geburtenzuwachs die Lücken geschlossen werden, die der Krieg dem Volkskörper geschlagen hat“ (ebd., S. 300). „Auch unser Land“, so das Resümee, „wird sein Verhalten hinsichtlich des Kinderreichtums grundlegend ändern müssen. In der Bevölkerungspolitik wird mit der gefestigten Meinung gebrochen werden müssen, daß die Familiengröße keine nationale Sache, sondern Privatsache ist“ (ebd., S. 301). Unter Verweis auf die nationalso-

zialistische Studie von G. PFAHLER *Warum Erziehung trotz Vererbung* (1937) schlußfolgerte er: „Zu entdecken, inwieweit gesunde Erbfaktoren in einer minderwertigen Erscheinungsform ‚verhüllt‘ sind, wird zu einer der vorrangigen Aufgaben des Sachverständigen“ (S. 355). Der gleiche PFAHLER kam übrigens in der VOT selbst zu Wort (1942), und im zugehörigen pädagogischen Kommentar von KRIEKEMANS (1942, S. 190) hieß es, PFAHLER habe den richtigen Weg eingeschlagen. Dennoch merkte KRIEKEMANS an, „daß man sich trotz der Überflut der Experimente nur schwer des Eindrucks erwehren könne, daß viele davon auch einmal anders erklärt werden könnten; daß sie uns nicht immer zur gleichen Auslegung zwingen, wie PFAHLER sie ihnen gibt“ (S. 190 f.). So verkenne PFAHLER die sittliche Grundlage des Charakters. Der allgemeine Tenor war denn auch, daß die Katholiken von den sozialen Aspekten der neuen Erziehungssysteme zu lernen hätten, daß aber eine Flucht in den Kollektivismus, welcher Art auch immer, einen Rückschritt bedeuten würde (VERBIST 1942, S. 256). In ähnlichem Sinn besprach DECOENE (1942–1943), der erneut lautstark die neue Zeit ankündigte, die Reformvorschläge flämisch-nationalistischer Pädagogen wie beispielsweise diejenigen von J. TH. STRAUVEN (1941), R. C. VAN MIEGEM (1941) und H. J. DE VLEESCHAUWER (1942; 1943; vgl. auch MOENS/SIMON/TYSSENS 1997). Er pries den Abbau des Egozentrismus und den Hang zur „Wahrheit“ und „Echtheit“, d. h. „die Notwendigkeit der Religion als Grundlage der Erziehung“. Dabei bedauerte er außerordentlich, daß die „Erziehungsautorität der Kirche ausgeschaltet worden“ sei (S. 20). Unter Berufung auf *Mein Kampf* begründete DECOENE seine eigene Position folgendermaßen: „Wir können hier das Wort verwenden, daß in Deutschland jetzt Anklang findet, die ‚Erfindung‘, um die Raffiniertheit, die Feinheit, die Gescheitheit zu bezeichnen, um Mittel zum Ausbau der Weltanschauung zu entwickeln ... In Flandern gab es keine Religion ohne Katholizismus, und kann kein Dienst des wahren Gottes ohne kirchliche Führung bestehen ... Weshalb denn die christliche Erziehung in der Schule und der Jugendbewegung ‚neben dem und außerhalb‘ des eigentlichen Volkslebens einrichten wollen, wie dies jedoch durch führende Stimmen in der sogenannten Neuen Ordnung befürwortet wird“ (S. 27). Entsprechend lautet seine unverblünte Schlußfolgerung: „[D]ies alles [kann] durch die zeitliche Macht mitgeregelt werden ..., durch Kontrolle und Zensur, und Unterstützung ... Dies wäre ein herrlicher Leitgedanke in einem gesunden irdischen Reich, das sich als Teil von Christi Reich bezeichnet. Von Ihm, der selbst alle scheinbaren Gegensätze miteinander versöhnt hat, und der Meister allen geordneten Lebens bleibt“ (S. 29 u. 31).

D'ESPALLIER (1942–1943), der im Anti-Intellektualismus die Konstante der schwer errungenen pädagogischen Revolution in den Ländern der Achsenmächte sah – in diesem Zusammenhang wies er u. a. auf die Gegenselektion durch den Gebrauch von Intelligenztests hin, „die von Juden stammten“ (!) (S. 329) –, war seinerseits der Auffassung, daß die Flamen „den energischen Abbau des Intellektualismus zwar auf ihr „Banner“ schreiben konnten, daß aber der radikale Anti-Intellektualismus nicht der christlichen Erziehungstradition und der „flämischen Lebensart“ entspreche: „Auch unsere Rangordnung: religiös-sittliche Erziehung, geistige Erziehung, körperliche Erziehung mit dem Primat des Höheren vor dem Niederen kann zu einer schönen Harmonie leiten und hätte stets dazu leiten müssen, in der eine Machtergreifung des Verstands dem

Körper und dem Willen gegenüber unmöglich ist“ (S. 332f.). „Sittliche Tugenden müssen auch die Geistesbildung beherrschen. Für den Verstand, der durch die Kardinaltugenden Behutsamkeit, Stärke, Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit geädelt ist, hat das Niederländische ein eigenes Wort: die Weisheit ... In der Weisheit liegt die ‚Überwindung‘ des Intellektualismus“ (S. 337). Wie DECOENE (1944–1945, S. 59) in seiner Untersuchung des pädagogischen Werts der katholischen Dogmen unterstrich, erwiesen sich die „der Welt immer offenbarten Glaubenswahrheiten“, trotz ihrer Unveränderlichkeit, „was ihren Gebrauchswert anbelangt“, in der Tat als „sehr angebracht, ja zeitgemäß“.

2.5 1946 bis 1955 – Lang lebe die katholische Pädagogik

Wenn der Zweite Weltkrieg nach der Befreiung vom Nationalsozialismus in der VOT zur Sprache kam – wohlweislich hüllte man sich für die Liaison mit der nationalsozialistischen Erziehungstheorie zumeist in Schweigen¹² –, wurde dieser Krieg erneut als Auswirkung des Modernismus ausgelegt, der „keine göttlichen Wahrheiten und Einstellungen“ anerkannte, „denen der Menschengestalt und der Menschenwille sich anpassen muß“ (DE HOVE 1946, S. 6). Laut DECOENE (1946a, S. 23) mußte das „Übernatürliche“ der wahren Religion wie bereits vorher zum „Ferment“ werden, damit die Masse wie Hefe aufgehe. „Neuerziehung mit der Weltanschauung als Grundlage; keine Neutralität mehr; die Wiedergesundmachung des natürlichen Lebens; die Wiedererweckung des Jenseitsdrangs, der vorläufig unter dem Druck der vitalen Nutzwerte verkümmert war; das Recht und Wirkungsfeld der Kirche; die demütige Stimmung, die für den Glauben und die neue Gotteserfahrung empfänglich macht“ (DECOENE 1946b, S. 61). HITLER konnte verschwunden sein, er lebte dennoch, einem gleichnamigen deutschen Buch zufolge, in den Seelen der Menschen fort und mußte dort an erster Stelle vernichtet werden. Dies könne nur durch eine Rückkehr zum Christentum geschehen (PICARD 1947, S. 159; SIMOENS 1946).

Daß eine solche Reaktion, die sehr stark jener nach dem Ersten Weltkrieg glich, letztendlich ein Paradoxon in sich barg, wurde zwar bemerkt, aber mit Verweis auf die „außergewöhnliche Position der katholischen Pädagogik“ (DECOENE 1949, S. 19) neutralisiert. Zwar seien die Reformer in Deutschland und anderswo „von einem vorausgesetzten Dogma, einer Rassen- und Bluttheorie oder anderen“, ausgegangen und hätten damit bewiesen (DECOENE 1947, S. 137), daß eine „voraussetzungslose“ und „normenlose“ Pädagogik nicht bestanden habe (vgl. auch DECOENE 1949, S. 16), dies dürfe und könne aber die Einsicht nicht verhindern, daß „die pädagogische Krise“, die die Reformer hervorgerufen hätten, in allen ihren Folgen Ausdruck einer Glaubenskrise gewesen sei.

Hinter den kollektivistischen Ideologien des Nazismus und des Kommunismus erkannte DECOENE den „alten dogmenlosen und laizisierten Liberalismus“

12 Nur im Beitrag von W. VAN HOVE (1946) wurden die „interessanten“ Erkenntnisse von KROH, PFAHLER und JAENSCH weiter „verwendet“, auch wenn der Autor sich der Tatsache bewußt war, daß „die nationalistische Politik, der Rassenwahn und das Deutschtum“ JAENSCHS Integrations-typologie „für eine Weile ungenießbar“ machten und auch nicht dazu angetan seien, „das Vertrauen in seine Behauptungen zu stärken“ (S. 106).

(DECOENE 1947, S. 139 u. 142). Für ihn war die Wende zwischen 1933 und 1939 im Erziehungssystem in Deutschland ebenso wie diejenige in Rußland eine pädagogische Revolution ideologischer Art, mit der „wie früher die Großmeister des pädagogischen Laizismus in Frankreich das Schulwesen auf einer unreligiösen, nicht-christlichen Lebensauffassung errichte(t)“ werden sollte (DECOENE 1949, S. 16). DE HOVRE (1947 a, S. 249 f.) selbst urteilte unter Verweis auf angelsächsische Denker, daß Rußland und Deutschland zwar „neue Lebensvisionen vorgestellt und diesen gehuldigt“ hätten, bei näherem Hinsehen sich aber zeige, daß diese Visionen nicht mehr als „Beweise einer Leere im Menschengest, eines Bedürfnisses an festen Maßstäben und Prinzipien“ gezeigt hätten. „Die vier modernen Reiter, die das geistige Nervensystem unserer Zivilisation angetastet haben und zu Wegbereitern unserer Weltkrise geworden sind, die zum Schluß eine Krise des Menschen selbst ist“, waren für ihn (DE HOVRE 1947 b, S. 301) CH. DARWIN, K. MARX, F. NIETZSCHE und S. FREUD. Vor allem NIETZSCHE, dessen Theorien HITLER auf politischer Ebene ausgearbeitet habe, mußte jetzt den Kopf hinhalten. Er galt als das Symbol für die deutsche Ersetzung der Theologie durch die Biologie (DE HOVRE 1948, S. 61).

Insgesamt gesehen, kann man sagen, daß im Belgien der Nachkriegszeit eine doppelte Reform des Unterrichtswesens prätendierte worden ist: „jene der Einrichtungen und ihrer Programme und jene der Erzieher“. „Es ist an erster Stelle erforderlich“, schrieb z. B. FR. CLAESSENS (1947, S. 395), „daß wir in unserer Verfassung und in unseren Schulen Gott die erste Stelle geben, da er die Oberste Sanktion für unsere Handlungen und die zwingendste Macht für die Gewissen ist.“ Daß eine solche monopolistische Vision der Rolle der katholischen Kirche im Unterrichtswesen auch und vor allem zu Konsequenzen auf politischer Ebene führte, liegt auf der Hand. Die Katholiken wollten ihre weltanschaulich dominierende Position in der Nachkriegszeit über die Schulen konsolidieren. So kann es nicht verwundern, daß die Entwicklung in Italien, wo die „Christdemokratie“ eine nationale Schulreform in Aussicht stellte, erneut zur Sprache kam (DECOENE 1950). Dabei bedauerte man offenbar, daß, nachdem die vormalige Hitlerjugend als Einheitsbewegung den Geist aufgegeben hatte, die katholische Jugendbewegung in Deutschland nicht mehr an Aufwind bekam (DE SMET 1952, S. 116).

2.6 1948 bis 1955 – Foerster und kein Ende

Ebenso wie nach dem Ersten Weltkrieg galt F. W. FOERSTER in den fünfziger Jahren als der erfahrendste Führer in der Ausarbeitung des pädagogischen Projekts. Die einfache Tatsache, daß FOERSTER bereits vor dem Krieg HITLER als eine Gefahr für Deutschland entlarvt hatte, gab seinen Aussagen eine nahezu prophetische Dimension (vgl. z. B. FOERSTER 1952; DE HOVRE 1948, S. 60). Die VOT lebte mit diesem Mann, der bis ins hohe Lebensalter Bücher schrieb und veröffentlichte, aber nichtsdestoweniger ein ‚kümmerliches Leben‘ in der „Neuen Welt“ fristete. Von der Kontinuität seiner Pädagogik zeugte sein bleibender Kampf gegen den Naturalismus (DE HOVRE 1954) sowie die Überzeugung, daß die Lösung für das „soziale Problem“ letztendlich nach einem sittlich-religiösen Modell gestaltet werden müßte (DE HOVRE 1953, S. 240; FOERSTER 1953).

3. Zusammenfassung

In der VOT wurde aufgrund der unbefragten Geltung und überraschenden Bedeutung der katholischen Pädagogik, einschließlich der nationalsozialistischen, jeder nationalistischen Erziehungslehre prinzipiell abgeschworen. Dies verhinderte jedoch nicht, daß das faschistische Erziehungsdenken deutscher und italienischer Provenienz eine gewisse Anziehungskraft auf das katholische ausübte. Besonders hinsichtlich der Willenserziehung, dem ausgesprochenen Vorrang der Mutterschaftsideologie, der Verbundenheit mit dem Volk und der Tradition blickte man zu den ideologischen Vorgaben auf, die das gesamte Erziehungswesen in Deutschland und in Italien in seiner Einheit auszeichneten. Mühe hatte die katholische Pädagogik allerdings mit den vulgär-biologistischen Typologien, die das religiöse Element in der Erziehung überschatteten (DEPAEPE 1998b). Dennoch versuchte man während des zweiten Weltkriegs, – unter Druck von außen oder auch nicht – das ist mangels weiterer Forschungsergebnisse hier nicht zu klären –, Verständnis für die deutsche Bevölkerungspolitik und für die nationalsozialistischen Schulreformen aufzubringen. Dabei war man jedoch – zumindest in Flandern – der Ansicht, daß die Kirche nicht ausgeschlossen werden dürfe, und träumte laut von einer Symbiose zwischen der Verwirklichung der katholischen und flämischen Erziehungsideale. Nach dem Kriege hat man diese Themen und Entwicklungen weitestmöglich ignoriert und das faschistoide Denken, das freilich auf einer Weltanschauung beruhte – und somit einmal mehr unter Beweis stellte, daß eine neutrale Pädagogik undenkbar sei –, als gottlose Abberation des Geistes abgetan, die mit dem Naturalismus verwandt sei. So griff man auf jene Argumente zurück, die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg in den pädagogischen Diskurs Einzug gehalten hatte und die durch F. W. FOERSTER personifiziert wurde.

Quellen

(Übersetzungen aus dem Flämischen von M. DEPAEPE; Beiträge aus der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“ werden nur mit Jahrgang [römische Ziffer], Jahr und Seite zitiert.)

- CLAESSENS, FR.: De zware schuld van het onderricht en de opvoeding. XXVII (1947), S. 394–398.
 DECOENE, A.: Het vraagstuk van de tucht. Antwerpen 1924.
 DECOENE, A.: Op schoolbezoek im Westerwald. XII (1930–1931), S. 25–29.
 DECOENE, A.: Het kultuurvraagstuk in verband met het pedagogisch vraagstuk. XIX (1937–1938), S. 132–142 u. 195–202 (a).
 DECOENE, A.: Het cultuurprobleem Vlaamsche kultuur. XIX (1937–1938), S. 274–279 (b).
 DECOENE, A.: Opvoeding tot adel. XXII (1941), S. 35–46.
 DECOENE, A.: Problemen van volksopvoeding. Oude en nieuwe elite. XXIII (1942), S. 155–162.
 DECOENE, A.: Schoolhervorming en het vak godsdienst. XXIV (1942–1943), S. 4–31.
 DECOENE, A.: De pedagogische waarde van de dogmen. XXV (1944–1945), S. 6–11, 51–59, 76–80 u. 118–123.
 DECOENE, A.: Over het wezen der Roomsche katholieke belijdenisschool. XXVI (1946), S. 17–33 (a).
 DECOENE, A.: [Buchbesprechung] F. DE CLOEDT, Onze Volksche en Religieuze Herwording. XXVI (1946), S. 60–61 (b).
 DECOENE, A.: Dogmenloos liberalisme en katholieke paedagogiek. XXVII (1947), S. 136–142.
 DECOENE, A.: Fundamentealpaedagogiek. XXIX (1949), S. 16–21.
 DECOENE, A.: Naar een schoolhervorming in Italië. XXX (1950), S. 292–296.
 DECOENE, A./DE HOVRE, F.: Bij het ingaan van den derden jaargang. III (1921–1922), S. 1–8.

- DE HOVRE, F.: BADEN POWELL's padvinderbeweging. In: I (1919–1920), S. 80–94 (a).
- DE HOVRE, F.: Uit de pedagogische wereld [FOERSTER]. In: I (1919–1920), S. 127–130 (b).
- DE HOVRE, F.: Uit de pedagogische wereld. FOERSTER over de ineenstorting van Duitschland. II (1920–1921), S. 276–282.
- DE HOVRE, F.: Nationalisme en politisme als levensbeschouwing en opvoedingstheorie. IV (1922–1923), S. 64–73 (a).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld: JULIUS LANGBEHN. IV (1922–1923), S. 525–529 (b).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. FOERSTER als kultuurphilosoof. V (1923–1924), S. 113–118 (a).
- DE HOVRE, F.: Kritiek van 't Duitsch nationalisme en politisme. V (1923–1924), S. 355–360 u. 404–409 (b).
- DE HOVRE, F.: Paedagogische Wijsbegeerte. Een studie in de moderne levensbeschouwingen en opvoedingstheorieën. Antwerpen 1934 (1. Auflage 1924).
- DE HOVRE, F.: Het organisch verband tusschen levensbeschouwing en opvoedingsleer. VII (1925–1926), S. 385–399.
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Dr. E. KRIECK. Zijn nieuwe opvatting der opvoedingswetenschap. IX (1927–1928), S. 179–183.
- DE HOVRE, F.: 't Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek. 's Hertogenbosch 1929.
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Prof. OTTMAR SPANN. Woordvoerder van den ganschheidsgeest in de sociologie. XII (1930–1931), S. 496–507 (a).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Dr. JACKX (Oxford). Woordvoerder van den ganschheidsgeest in de opvoeding. XII (1930–1931), S. 562–564 (b).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Prof. FOERSTER over zijn tragisch conflict met het verpruiste Duitsland. XIII (1931–1932), S. 371–374 (a).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. FRIEDRICH VON HÜGEL. De Ganschheidsgeest in de Godsdienst-studie. XIII (1931–1932), S. 178–186 (b).
- DE HOVRE, F.: [Buchbesprechung] H. KRAUS, Erbkunde und Rassenhygiene in Frage und Antwort. XVI (1934–1935), S. 504.
- DE HOVRE, F.: Paedagogische Denkers van onzen tijd. Bloemlezing. Antwerpen 1935.
- DE HOVRE, F.: [Buchbesprechung] W. SCHMIDT, Rasse und Volk. XVII (1935–1936), S. 378–379.
- DE HOVRE, F.: [Buchbesprechung] F. W. FOERSTER, Europa und die deutsche Frage. XVIII (1936–1937), S. 628–629.
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. ERICH JAENSCH. XXI (1939–1941), S. 299–303.
- DE HOVRE, F.: Het individualisme als levens- en opvoedingsleer. XXII (1941), S. 47–60 (a).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Prof. HANS DRIESCH (1867–1941): bioloog, psycholoog en wijsgeer. XXII (1941), S. 215–220 (b).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Prof. JOHANNES HESSEN. Een voorkamper der katholieke zielkunde. XXII (1941), S. 270–274 (c).
- DE HOVRE, F.: De herontdekking van de persoon in de hedendaagsche zielkunde. XXV (1944–1945), S. 33–43 (a).
- DE HOVRE, F.: Lichaamsgezondheid en geestesgezondheid. XXV (1944–1945), S. 44–50 (b).
- DE HOVRE, F.: Uit de paedagogische wereld. Naar aanleiding van het verschijnen van de Denker NIETZSCHE (1844–1900). XXV (1944–1945), S. 86–93 (c).
- DE HOVRE, F.: Het geestelijk erf van NEWMAN. Bij het eeuwfeest van zijn bekeering (1845–1945). XXVI (1946), S. 1–16.
- DE HOVRE, F.: Het werk van Sir RICHARD LIVINGSTONE. Vice-kanselier van de Oxford Universiteit. President van het Corpus Christi College. XXVII (1947), S. 257–263 (a).
- DE HOVRE, F.: De drievoudige vormingstaak van de technische school. XXVII (1947), S. 293–330 (b).
- DE HOVRE, F.: [Buchbesprechung] F. W. FOERSTER, L'Europe et la question allemande. XXVIII (1948), S. 60–61.
- DE HOVRE, F.: Sociaalpaedagogiek. XXXIII (1953), S. 234–240.
- DE HOVRE, F.: FOERSTER's levensherinneringen. XXXIV (1954), S. 129–139.
- DENIJS, B.: De psychologische 'ganschheid' in styl en taal. XXII (1941), S. 240–247.
- DENIJS, H. (Br.): Het nationale als waarde-oordeel in ons geschiedenis-onderricht. XIV (1932–1933), S. 352–355.
- DENIJS, H. (Br.): Het nieuwe Duitse leerplan van 1939. XXIII (1942), S. 78–84 (a).
- DENIJS, H. (Br.): Richtlijnen voor de afzonderlijke vakken in het nieuwe duitse leerplan moedertaalonderwijs. XXIII (1942), S. 116–120 (b).
- DENIJS, H. (Br.): Moderne methodische stroomingen. Het 'Gesamt'-onderricht. XV (1933–1934), S. 27–44.
- DE SMET, H. F. M.: Wat zal er van de huidige Duitse jeugd geworden? XXXII (1952), S. 109–120.

- D'ESPALLIER, V.: Wat hebben we practisch aan een typologie? XV (1933–1934), S. 92–101.
- D'ESPALLIER, V.: De opleiding van de onderwijzer. XX (1938–1939), S. 139–154.
- D'ESPALLIER, V.: Heemkunde in het onderwijs. XXI (1939–1941), S. 36–42 (a).
- D'ESPALLIER, V.: De typologie van Erich Jaensch. XXI (1939–1941), S. 259–267 (b).
- D'ESPALLIER, V.: Inleiding tot de studie van het eenige kind. Bevolkings- en opvoedingsproblemen. XXII (1941), S. 296–358.
- D'ESPALLIER, V.: Anti-intellectualisme in opvoeding en onderwijs. XXIV (1942–1943), S. 319–337.
- D'ESPALLIER, V.: Moderne schoolgebouwen. XXV (1944–1945), S. 12–22.
- DE VLEESCHAUWER, H.J.: Leidraad. In: De Volksschool II (1942), S. 167–168.
- DE VLEESCHAUWER, H.J.: Voor een nationaal cultuur- en opvoedingsprogramma. Antwerpen 1943.
- ELAUT, L.: Cultuur, wetenschap en volk. XVII (1935–1936), S. 195–200 u. 260–268.
- FOERSTER, F.F.: Nationale en bovenationale opvoeding. V (1923–1924), S. 458–472.
- FOERSTER, F.W.: Algemene werken over 't Rassenprobleem. VIII (1926–1927), S. 496–503.
- FOERSTER, F.W.: Een koloniaal-paedagogiek der Toekomst. XI (1929–1930), S. 517–527 (a).
- FOERSTER, F.W.: De opvoeding van den werkelijkheidszin. XI (1929–1930), S. 535–541 (b).
- FOERSTER, F.W.: Over zin en doel van mijn werken. XXXII (1952), S. 9–12.
- FOERSTER, F.W.: Biologie en theologie. XXXIII (1953), S. 198–210.
- FROMM, E.: *Escape from Freedom*. New York 1941.
- GRYPDONCK, M.: De hervorming van het middelbaar onderwijs in Duitschland. Een les voor wie leeren wil. XX (1938–1939), S. 205–217.
- HEIDENDAL, F.: Waarden en grenzen van de heemgeschiedenis in de lagere school. XXII (1941), S. 97–112.
- JOOS, AM.: De oorlog in school en familie. I (1919–1920), S. 97–100.
- KOCH, N.: De militaire opvoeding der jongens in Italië. XVII (1935–1936), S. 537–542 (a).
- KOCH, N.: De fascistische opvoeding der meisjes in Italië. XVII (1935–1936), S. 615–620 (b).
- KREKELBERG, G.: Menschdom, kunst en volksdom in 't licht der paedagogie. XI (1929–1930), S. 18–23.
- KRIECK, E.: Opvoeding als wezensfunctie van 't gemeenschapsleven. IX (1927–1928), S. 129–133.
- KRIEKEMANS, A.: JAENSCH's boek: „het tegentype“. XXI (1939–1941), S. 253–258.
- KRIEKEMANS, A.: Uit de paedagogische wereld. G. Pfahler en de erfelijkheidscharacteriologie. XXIII (1942), S. 182–191.
- LATU, R.: *Rome ou Moscou? Doctrine sociale chrétienne ou matérialisme marxiste*. Paris 1946.
- LECLEF, E.: Kardinaal van Roey en de Duitse bezetting in België. Brüssel 1945.
- LITT, TH.: Führen oder wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig 1927.
- MERLEVEDE, D.: Over tweelingen-onderzoek en zijn beteekenis voor de psychologie. XXII (1941), S. 190–207.
- MICHELSEN, L./DE WACHTER, L.: Heemkunde. Antwerpen 1939.
- PEETERS, K.C.: De paedagogische beteekenis van de folklore. XIX (1937–1938), S. 479–492 u. 533–544.
- PERSIJN, J.: [Buchbesprechung] F. DE HOVRE, 't Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek. XI (1929–1930), S. 251–253.
- PFÄHLER, G.: Warum Erziehung trotz Vererbung. Leipzig 1937 (*1940).
- PFÄHLER, G.: Grensbewustzijn in de opvoeding. XXIII (1942), S. 151–154.
- PICARD, M.: De mensenvorming in ons ontworpen cultuurtijperk. XXVII (1947), S. 155–160.
- PRIMS, FL.: Geleerdheid en Heimatkennis. XIV (1932–1933), S. 480–484.
- PRIMS, FL.: Het historisch element in de Heimatkunde. XVII (1935–1936), S. 16–29.
- SIMOENS, L.: [Buchbesprechung] M. PICARD, Hitler in uns Selbst. XXVI (1946), S. 124–125.
- STRAUVEN, J.TH.: Schets eener hervorming van de volksschool op Vlaamsch-nationalistischen grondslag. Hasselt/Hoogstraten 1941.
- TALLOEN, W.: Hebt u al aan geopolitiek gedaan? XVIII (1936–1937), S. 34–40.
- VAN COPPENOLLE, V.: Waarde van het Heimatprincipe. XVII (1935–1936), S. 485–492.
- VAN DEN BRANDE, J.: Een herfstboek voor de Vlaamsche Heimschool. Lier 1936.
- VAN HAVER, J.: Voor uw beminde gelovigen. Het rijke Roomse leven in Vlaanderen, 1920–1950. Tielt 1995.
- VAN HOOF, A.: Hare majesteit de machine en de cultus der geleijkheidsgedachte. XV (1933–1934), S. 140–151.
- VAN HOVE, W.: Typologie en schoolpraktijk. XXVI (1946), S. 90–110.
- VAN KEMPEN, J.: Het Deutsche Leerplan 1937. Lier 1939.
- VAN MIEGHEM, R. C.: Schoolreform. In: Dietsch Opvoedkundig Tijdschrift II (1941), S. 195 ff.
- VAN NEUTEN, L.: Schoolaardrijkskunde. XV (1933–1934), S. 22–30.
- VERBIST, A.: De gemeenschapsschool. XXIII (1942), S. 251–266.

VERSCHOORE, A.: [Buchbesprechung] R. BRENDL, *Die Heimat als Mittelpunkt Deutscher Geschichte*. XVII (1935–1936), S. 191.

DE VOLKSCHEN OPVOEDING in de school. Haar practische verwezenlijking. Antwerpen 1942.

Literatur

- BALTHAZAR, H. u. a. (Hrsg.): *De massa in verleiding*. Brüssel 1994.
- BOUDENS, R./VAN EYCK, J.: Kardinaal VAN ROEY in de Tweede Wereldoorlog. Averbode 1997.
- CAMMAER, H.: Jeugdbeweging in nieuwe orde. In: Y. J. D. PEETERS (Hrsg.): *Over volksoopvoeding en staatsvorming. Een bundel opstellen aangeboden aan Dr. Maurits Van Haegendoren voor zijn tachtigste verjaardag*. Antwerpen 1983, S. 62–77.
- DE CLERCK, K.: The 'Dietsch opvoedkundige beweging' in Flanders. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis* XXV (1988), S. 258–266.
- DE CLERCK, K./DE GRAEVE, B./SIMON, F.: *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830–1940)*. Tielt/Weesp 1984.
- DEPAEPE, M.: Normatief-pedagogisch denken in Vlaanderen. Continuïteit en discontinuïteit in de katholieke pedagogiek sedert 1918. In: *Pedagogische Verhandelingen* X, 2 (1987), S. 270–291.
- DEPAEPE, M.: De pedagogisering voorbij? 'Lessen uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs'. In: B. RAYMAEKERS/A. VAN DE PUTTE (Hrsg.): *Lessen voor de eenentwintigste eeuw*. Leuven 1995, S. 265–274.
- DEPAEPE, M.: De Vlaamse katholieke pedagogiek en de nationaal-socialistische opvoedingsleer: een verkennende studie op basis van het Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift (1919–1955). In: M. DEPAEPE/D. MARTIN (Hrsg.): *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis*. Brüssel 1997, S. 79–106.
- DEPAEPE, M.: De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit. Löwen 1998 (a).
- DEPAEPE, M.: Ras: categorie of modewoord in de katholieke pedagogiek van het vooroorlogse Vlaanderen? In: M. BEYEN/G. VANPAEMEL (Hrsg.): *Rasachte wetenschap. Het rasbegrip tussen wetenschap in politiek voor de Tweede Wereldoorlog*. Löwen 1998, S. 113–126 (b).
- DEPAEPE, M./DE VROEDE, M./SIMON, F.: The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. In: *Journal of Education Policy* VI (1991), S. 371–383.
- DEPAEPE, M./DE VROEDE, M./SIMON, F.: Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw. Kapellen 1993.
- DEPAEPE, M./SIMON, F.: The Conquest of Youth: an educational crusade in Flanders during the interbellum period. In: T. S. POPKEWITZ/B. M. FRANKLIN/M. PEREYRA (Hrsg.): *Constructing a Cultural History of Schooling. Essays in the history of education*. New York 1998, (in Druck).
- DEPAEPE, M./SIMON, F./VERBEECK, G.: Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830–1990). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 97–112.
- DE VROEDE, M. u. a.: *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België*. Bd. IV: *De periodieken 1914–1940*. Löwen 1987.
- DE WEVER, B.: *Greep naar de macht. Vlaams-nationalisme en Nieuwe Orde. Het VNV 1933–1945*. Tielt 1995.
- D'HEEDENE, F.: Kan Dr. ALBERIC DECOENE (1881–1958): ruim vier decennia in dienst van het katholiek onderwijs en de christelijke pedagogiek. In: *Liber Amicorum Prof. Dr. VICTOR D'ESPALLIER*. Löwen 1976, S. 97–116.
- GIESECKE, H.: *HITLERS Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. München 1993.
- HALENS, P.: Van natuurkundige naar biologische pedagogiek. De paradigmatische omslag tussen circa 1890 en 1933. In: *Pedagogisch Tijdschrift* XVII (1992), S. 324–369.
- HORN, K.-P.: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim 1996.
- KOSSMANN, E. H.: De tijdgeest. Geschiedenes van een begrip. In: M. DEPAEPE/M. HOKER (Hrsg.): *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw*. In: *Liber Amicorum Prof. Dr. M. DE VROEDE*. Löwen 1987, S. 43–53.
- LEYSSEN, A.: *Achter de spiegel. Terugblik op de oorlogsjaren*. Tielt 1995.
- MEGANCK, M.: *Leven en werk van kannunik Dr. Frans de Hovre*. Löwen (unpublieziede Lizenzarbeit) 1964–1965.
- MOENS, O./SIMON, F./TYSSENS, J.: „De dag van de opvoeders is nu op komst“. *Onderwijshervormings:*

- voorstellen rond de tweede wereldoorlog. In: M. DEPAEPE/D. MARTIN (Hrsg.): *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis*, Brussel 1997, S. 17–61.
- MOENS, O.: Omtrent de plaats van de Tweede Wereldoorlog in de Belgische onderwijsgeschiedenis. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid* (1994–1995), S. 234–239.
- PÖGGELER, F.: *Die Pädagogik FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS. Eine systematische Darstellung*. Freiburg 1957.
- PÖGGELER, F.: Zwischen Staatsraison und Weltfrieden. Der Kampf FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS gegen Nationalismus und Nationalsozialismus. In: M. IVEN (Hrsg.): *3x FOERSTER. Beiträge zu Leben und Werk von WILHELM FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM FOERSTER und KARL FOERSTER*. Milow Brandenburg 1995, S. 143–171.
- REYNEBAU, M.: Mensen zonder eigenschappen. In: H. BALTHAZAR u.a. (Hrsg.): *De mana in verleiding*. Brussel 1994, S. 12–73.
- ROEBBEN, B.: Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief. Löwen 1995.
- SIMON, F.: De pedagogisering van de massa. In: H. BALTHAZAR u.a. (Hrsg.): *De massa in verleiding*. Brussel 1994, S. 178–195.
- SIMON, F./VAN DAMME: FRANCOIS LAURENT en de sociale Kwestie: een offensief beschavingsdefensief. In: J. ERAUW u.a. (Hrsg.): *Liber memorialis FRANCOIS LAURENT 1810–1887*. o.O. 1989, S. 109–164.
- TENORTH, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik* 22. Beiheft 1988, S. 53–84.
- VAN ISACKER, K.: *Mijn land in de kering. 1830–1980. Bd. 2: De enge ruimte. 1914–1980*. Antwerpen/Amsterdam 1983.
- VAN HAVER, J.: *Von u, beminde gelavigen. Het rijke Roomse leven in Vlaanderen*. Tielt 1995.
- VERHEYEN, J. E.: *Het hoger instituut voor opvoedkundige wetenschappen van de rijksuniversiteit te Gent. Terugblik en toekomstperspectieven*. Gent 1954.

Abstract

The author discusses distance and affinity, continuity and discontinuity of Flemish-Catholic and National Socialist pedagogics for the period up to 1945/55. With regard to some of the central issues of the National Socialist ideology, especially the priority or willpower formation, the ideology of motherhood, and national idiosyncrasies, affinities and elements of continuity were revealed, as regards racism and biologism, however, a distance was kept between the two approaches. In retrospect, i.e. following 1945, these affinities were more or less suppressed, rather, a systematic difference between Catholic and National Socialist pedagogics, as exemplified in the work of F.W. FOERSTER, was postulated.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Marc Depaepe, Katholieke Universiteit Leuven, Afdeling Historische Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven